



**Universidad
Zaragoza**

Trabajo Fin de Máster

LAS ÚLTIMAS PIEZAS DE UN PUZLE FANTÁSTICO

THE LAST PIECES OF A FANTASY PUZZLE

Autor

Jorge Villanueva Anadón

Director

José Antonio Escrig Aparicio

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CURSO 2017/2018

ÍNDICE

1	INTRODUCCIÓN	1
1.1	Asignaturas generales	2
1.2	Asignaturas Específicas	5
1.3	Asignaturas optativas	8
1.4	Prácticum (I, II y III)	10
2	UNIDAD DIDÁCTICA <i>ÚLTIMAS PIEZAS DEL PUZLE</i>	12
2.1	Contextualización	12
2.2	Contribución de la unidad a la adquisición de las competencias	14
2.3	Objetivos didácticos	15
2.4	Contenidos	16
2.5	Metodología	17
2.6	Secuenciación de las sesiones y actividades	19
2.7	Evaluación de la unidad	22
2.8	Materiales	25
2.9	Evaluación de la actividad docente	26
2.10	Reflexión sobre el desarrollo de la unidad	27
3	PROYECTO DE INNOVACIÓN <i>INSTRUCCIONES FANTÁSTICAS</i>	
3.1	Marco teórico y objetivos	31
3.2	Secuenciación de las actividades	34
3.3	Materiales	35
3.4	Desarrollo del Proyecto	37
3.5	Análisis comparativo de dos grupos en el proyecto	38
4	ANÁLISIS DE LA ACTUACIÓN DOCENTE	40
4.1	Evaluación por parte de los alumnos	40
4.2	Conclusiones tras la realización de las actividades docentes	41
5	CONCLUSIONES FINALES Y PROPUESTAS DE FUTURO	43
6	BIBLIOGRAFÍA / WEBGRAFÍA	45

1.INTRODUCCIÓN

El presente trabajo recoge las reflexiones finales de mi actividad a lo largo del Máster de Profesorado de Educación Secundaria en su especialidad de Lengua castellana y Literatura, realizado durante el pasado curso 2017-18. Para ello, repasaremos las asignaturas cursadas en los diferentes bloques en los que se divide, aportando las impresiones personales sobre lo que los diferentes programas han ofrecido y lo que estos han podido aportar a nuestra formación como docentes desde las muy distintas perspectivas que las materias y sus docentes nos brindaron. Recogiendo los que a nuestro parecer fueron los principales hitos del curso y la reflexión sobre los contenidos y competencias adquiridas que, más adelante, quedaron plasmadas en los dos proyectos educativos diseñados para aplicar en el aula durante el periodo de prácticas y que se incluyen en la parte central de este trabajo.

Sobre las materias del Máster de Educación Secundaria

Las asignaturas del Máster se dividen en cuatro grandes bloques, que a continuación revisaremos de forma individualizada.

En primer lugar, las asignaturas comunes a todos las especialidades, los módulos generales (números 1,2,y 3) que incluyen las materias **“Interacción y convivencia en el aula”, “Procesos de enseñanza y aprendizaje”** y **“Contexto de la actividad docente”**, todas ellas realizadas durante el primer cuatrimestre del pasado curso.

A continuación, las asignaturas del módulo específico del Lengua y Literatura, distribuidas a lo largo del curso completo, **“Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura y Latín y Griego”, “Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura y Latín y Griego”** y **“Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura”** (módulo 5), **“Contenidos disciplinares de literatura”** (ligado al módulo 4), y **“Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura”** (módulo 6) .

Continuaremos con las materias optativas por las que nos hemos decantado en este curso, **“Atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo”** y **“Enseñanza del español como lengua de aprendizaje a alumnado inmigrante”** y, para finalizar, un breve repaso a las impresiones más importantes que nos depararon los periodos de carácter práctico, (Prácticum I, II y III) realizados en el centro de nuestra elección, el IES Pablo Gargallo de Zaragoza.

1.1 ASIGNATURAS GENERALES

La primera de las asignaturas generales que comentamos es **“Interacción y convivencia en el aula”**. Esta materia nos permitió introducirnos por primera vez en el trabajo que desarrolla la figura del orientador en un centro de secundaria. Nos parece valioso por la importancia que este departamento desarrolla y que, por quedar fuera de la competencia académica de nuestra asignatura, no nos es conocida salvo que podamos estudiarla en un curso como este. Nos parece particularmente útil que el docente estuviera trabajando en un centro como el que posteriormente íbamos a visitar, con lo que la realidad de los procesos que un profesional desarrolla fuera similar a la que sus homólogos de nuestro instituto de prácticas afrontan diariamente.

Por otra parte, los contenidos de psicología, especialmente la enfocada al desarrollo del adolescente y su personalidad, nos permitieron adquirir unas nociones básicas sobre el componente biológico y psicológico de los alumnos de este grupo de edad, que pueden ser útiles para la enseñanza de nuestra materia. La distribución de la asignatura en una doble vertiente teórico-práctica, que combinaba los trabajos realizados en grupo sobre la orientación y la tutoría con el análisis de literatura científica específica (realizada con artículos accesibles a nuestro limitado conocimiento previo) cubrió temas como el auto-concepto y su relación con la autoestima, la formación y el desarrollo de los grupos y sus dinámicas y vinculó estos conceptos que manejan los profesionales de la orientación con su influencia en el aprendizaje. Siguiendo una tónica que fue común al resto de las asignaturas del Máster, el trabajo continuo en grupo permitió aprender de manera progresiva los contenidos y, al mismo tiempo, compartir con los compañeros las diferentes experiencias docentes previas (abundantes en un grupo tan diverso como el nuestro), lo que supuso una oportunidad adicional de aprender de manera cooperativa.

La segunda de las asignaturas comunes que resumimos, **“Procesos de enseñanza y aprendizaje”**, nos aportó una base teórica acerca de las distintas cuestiones que un profesor debe resolver tanto dentro como fuera del aula. Por ejemplo, las distintas metodologías docentes del pasado, presente y futuro, haciendo un repaso sobre distintas teorías de la enseñanza, repasando figuras clave como Montessori, Dewey o Ferrer Guardia. También ilustró los distintos instrumentos de evaluación, asociados a uno o varios propósitos durante el curso (recogida de información para planificar la enseñanza a comienzo del curso, comprobación del nivel de progreso o análisis final tras el desarrollo del periodo escolar). Resultó particularmente informativo para aprender nuevas formas que complementen las tradicionales pruebas escritas a final de los periodos del curso. Varias de ellas, como la aplicación virtual Kahoot, que utilizamos en algunas de las sesiones, tienen el beneficio adicional de incorporar las nuevas tecnologías aplicadas a la gamificación, lo que nos parece que puede resultar una buena forma de estimular de manera apropiada a una generación de estudiantes criada en el mundo digital. Más adelante, en el periodo de prácticas, pudimos aplicar varias de las técnicas aprendidas, como la encuesta abierta o el *one minute paper*, en nuestras propuestas a realizar en el aula.

Como en la anterior asignatura, la docente conoce en primera persona el trabajo en un centro educativo actual, por lo que la perspectiva del trabajo que se realiza fuera de las aulas, así como la atención a la situación personal del alumno y el profesor, que influye poderosamente en el rendimiento de ambos, supusieron una parte sustancial del curso. Atendiendo a esto, nuestro grupo de trabajo dedicó el proyecto práctico a realizar en la asignatura a programar una actividad transversal de educación en valores, a realizar en parte en horario extraescolar, incidiendo en la importancia de la formación de la persona de manera global.

La tercera y última materia de este bloque, **“Contexto de la actividad docente”** estuvo dedicado a los aspectos que rodean el trabajo en los centros educativos desde dos perspectivas diferentes, la burocrática, centrada en los documentos y órganos que rigen la actividad del centro, y la sociológica, dedicada a analizar la composición política, económica y social del entorno del que proviene el alumnado que llena las aulas.

Las sesiones dedicadas a la organización y legislaciones que rigen el desarrollo del día a día de los centros supuso nuestra primera toma de contacto con una realidad

que permanece oculta para aquellos que solo hemos vivido la experiencia educativa de secundaria desde el lado del estudiante. Partiendo de una introducción a la página web educaragon.org y tomando el libro de Cano et al. (2014) como principal referencia, pudimos adquirir una primera visión de la compleja historia de las leyes educativas de nuestro país, así como un esquema de la organización burocrática de los centros, posteriormente completada con el trabajo específico, realizado en grupo, sobre uno de los documentos que pueden encontrarse en la sede virtual de la mayoría de los centros escolares.

Comprender la realidad que ordena el trabajo que luego se desarrolla en las aulas es complejo por el entramado de órganos y normativas que encontramos a lo largo del desarrollo de la investigación. Esto quizá le dé a esta parte asignatura un carácter menos atractivo a priori. Sin embargo, con la llegada del Prácticum I todo este bagaje adquiere sentido, puesto que la llegada al centro de prácticas y el repentino aluvión de documentos y personas resulta más sencillo de sobrellevar con el esquema de legislación y cargos que el trabajo dentro y fuera de las sesiones nos ha proporcionado. La función de cada persona que conocimos en el instituto y su responsabilidad en él, nos era ya conocida, lo que facilitó en buena medida una integración más rápida en la actividad laboral del centro que nos iba a acoger posteriormente.

La parte dedicada a sociología de la asignatura, pese a la brevedad que tiene en el programa sirvió para adquirir nociones básicas sobre los modelos de sociedad que consideran los expertos en el tema y, en particular, para hacer una breve composición de lugar de la educación en nuestro país atendiendo a factores económicos, demográficos o culturales. Además de las actividades en grupo, dedicadas a reflexionar sobre el contexto real de los centros educativos que nos rodean, quizá la parte más valiosa de las sesiones fue los intensos debates que tuvieron lugar, favorecidos por estar formada la clase por un grupo participativo y por la actitud de la docente que primó este tipo de debate productivo sobre la mera acumulación de conceptos teóricos. Se antoja muy útil compartir la realidad fuera de las aulas para poder así adaptar nuestra forma de enseñar a la situación concreta del centro en el que debamos impartirla.

1.2 ASIGNATURAS ESPECÍFICAS

El bloque de asignaturas de los módulos específicos de la especialidad de Lengua y literatura es el más numeroso del Máster, compuesto por cinco asignaturas repartidas a lo largo de ambos cuatrimestres.

La primera de estas asignaturas que repasamos es **“Diseño curricular de lengua castellana y literatura”**.

A lo largo de las sesiones de esta asignatura pudimos introducirnos en el conocimiento de los elementos que definen la composición del currículo y, derivado de este, la programación didáctica de cada curso en los centros de educación secundaria de nuestra comunidad. Nos ha servido como un primer encuentro con las piezas que componen los documentos que rigen de manera más directa el desarrollo de la asignatura en su aplicación a lo largo de cada curso escolar.

También pudimos manejar por primera vez libros de texto de las etapas de Secundaria y Bachillerato, comprobando el estilo y la organización actual de los materiales que tanto profesores como alumnos suelen utilizar como base de su trabajo diario. Consideramos esto un hecho de particular importancia, puesto que el libro de texto todavía supone (como por ejemplo ocurría en nuestro centro de prácticas) con mucha frecuencia el punto de partida para la elaboración de la Programación Didáctica.

Las sesiones supusieron un espacio para la reflexión, apoyada con textos procedentes del ámbito académico y periodístico. Dicha reflexión no ha quedado en lo meramente personal, sino que hemos tenido espacio para compartir impresiones, lo que quizá es el principal beneficio de este curso. Con poca experiencia en la práctica de la enseñanza, es de agradecer que se incida en las exposiciones en grupo para afinar nuestras habilidades de comunicación al mismo tiempo que se trabaja el programa de la asignatura en sí.

La otra asignatura específica del primer cuatrimestre, **“Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura”** fue quizá la que nos proporcionó un enfoque más práctico de todo el curso. Se planteó desde el inicio un debate sobre el modelo de clase, de escuela y de programa que queremos para una nueva época en la que la concepción clásica de la educación como mera transmisora de conocimientos está más en entredicho por la

velocidad con la que nuestra sociedad cambia. Valga como ejemplo el debate suscitado en una de las primeras sesiones, inspirado por la pregunta “¿Qué os parece que hagamos con la puerta? ¿La dejamos abierta o cerrada?”, que aparece en Acaso (2012, p., 68) . Con ese punto de partida pusimos en común la reflexión sobre el modelo de aula en el que dimos la mayoría de las clases del Máster y, por extensión del tipo de clases en el que hemos desarrollado nuestra experiencia como alumnos. Este tipo de discusiones constituyeron la tónica de una asignatura en la que primó la revisión de distintos tipos de escuela, de obras que plantean cambios en las técnicas docente o la recuperación de antiguas fórmulas que puedan ser útiles hoy día. En definitiva, un conjunto de sesiones en el que se nos permitió conocer numerosas formas de enseñar y pensar la enseñanza por parte de muy diversos autores y organizaciones educativas.

Esta diversidad resultó particularmente útil en el resultado del trabajo en grupo, el diseño de una breve unidad didáctica que llevar a un aula virtual de nuestra creación. Nuestro grupo en concreto ideó una radionovela inspirada en *La Celestina* (la obra más elegida en general por los grupos de la clase), pero la variedad de productos creado fue muy grande, con disparidad de métodos, objetivos y formas de evaluación, lo que en nuestra opinión muestra el éxito que la labor de inspiración más que de transmisión de conocimientos , bien planeada por la docente, tuvo éxito.

Ya en el segundo cuatrimestre, **“Diseño, organización y desarrollo de actividades de lengua castellana y literatura”** supuso la asignatura de mayor peso en la agenda de clases y trabajos, no tanto por las sesiones de clase como por el componente práctico tanto individual como en grupo que la planificación de esta materia incluyó. Dividida en dos secciones particulares para Lengua y Literatura, nos permitió trabajar de manera activa no solo la creación de actividades propia sino también la revisión de otras actividades ya existentes para comprender sus objetivos y funciones. Sin embargo, quizá sea más destacable el análisis de técnicas para trabajar en el aula habilidades básicas que, en muchos casos, damos por sentadas en los alumnos y en nosotros mismos. Por ejemplo, la escucha activa, aplicando técnicas de audición que normalmente asociamos a la enseñanza de lenguas extranjeras. También la comprensión lectora, con el repaso de textos teóricos o el enunciado de actividades reales que se realizan en la educación secundaria, de forma que podemos visualizar de manera más

efectiva el nivel de los alumnos, para escribir (y, por tanto, comunicar) adecuadamente según las características del grupo al que el texto vaya destinado.

La variedad de trabajos, desde la reseña de artículos hasta a creación de actividades que aplicar en una situación real en al aula, nos proporcionaron un buen banco de pruebas de cara a la tarea principal de la asignatura, la realización de la unidad didáctica para el Prácticum II. Nuestro trabajo en grupo presentó una actuación pensada para una sesión de tutoría. Este breve trabajo nos permitió ensayar a pequeña escala las habilidades a emplear en el posterior diseño de la unidad. La exposición en clase supuso una buena práctica, si bien quizá hubiera sido más conveniente hacerla antes del periodo en los centros, como ensayo para mejorar la comunicación en público.

En resumen, esta asignatura compleja y ambiciosa supuso una culminación de las competencias relacionadas con la creación de actividades, recogiendo lo aprendido en el primer cuatrimestre y construyendo sobre esa base para producir nuestro proyecto de clase que trasladar a las aulas.

De similar forma, aunque vinculada al Prácticum III y su proyecto de innovación, en **“Evaluación, innovación docente e investigación en lengua castellana y literatura”** trabajamos, partiendo del dossier que nos facilitó al comienzo del cuatrimestre el docente, varias propuestas de actividades de innovación, principalmente en artículos sobre nuevos formatos de clase, pero también en algunos otros que presentaban contenidos de teoría sobre materias relacionadas con lengua castellana y literatura.

Siguiendo la línea de la asignatura impartida por el mismo docente en el primer cuatrimestre, los artículos trabajados en clase eran el punto de partida para actividades individuales y en grupo en las que podíamos ensayar de manera breve la creación de actividades, con un componente de innovación que las alejaran del formato de clase magistral más habitual en la educación secundaria. Junto con este trabajo de diseño de actividades con metodología novedosa, hay que destacar que al exponer el trabajo en la misma clase para poner en común los resultados se creaba una nueva fuente de ideas al poder aportar sugerencias o correcciones al trabajo de los demás grupos (lo que una vez más fue posible por el ambiente participativo que reinó en el curso). Como beneficio añadido, la oportunidad de cada exposición permitía trabajar las habilidades comunicativas, en un ambiente propicio, como antesala a la experiencia del periodo de prácticas que siguió a las sesiones de la asignatura. Señalar por último

la variedad temática de los artículos, que nos permitió basar nuestro proyecto de innovación en una idea extraída de un trabajo destinado en principio a la enseñanza del español como L2. Nos parece importante que los materiales de una clase no se limiten a la especialidad en sí, porque esto permite exponernos a más premisas que pueden funcionar si se dan las circunstancias adecuadas y un trabajo de adaptación a las necesidades del grupo al que las destinemos.

La última de las asignaturas de este bloque **“Contenidos disciplinares de Literatura”** es quizá la que tuvo menor conexión con el resto de las materias del curso al estar más centrada en la literatura en sí y no en la enseñanza de esta o en la producción de actividades que desarrollar en la educación secundaria. Pese a ser una materia específica, era una asignatura por la que había que optar, por lo que este formato quizá obedezca a este hecho.

Con nuestro bagaje de estudios en Filología Hispánica, resulta atractivo tener una asignatura que permite no solo repasar conceptos que pueden resultar familiares para tenerlos más frescos a la hora de enseñar. Sin embargo, nos parece que de cara al futuro, lo más productivo de esta asignatura fue la posibilidad de trabajar habilidades que resultan esenciales en nuestra disciplina como el comentario y la síntesis de textos o la exposición en público. Pese a venir de un grado de humanidades no hemos tenido demasiadas oportunidades de trabajar con estas habilidades básicas, por lo que trabajar nuestra competencia en ellas no solo nos puede servir para mejorar nosotros, sino que puede ayudarnos a preparar a nuestros futuros alumnos en ellas. Una buena forma de mejorar la enseñanza de nuestra materia es ofrecer en las clases más oportunidades de comentar y resumir textos, una competencia cuyos beneficios pueden trasladarse al resto de asignaturas de la etapa educativa de ESO y Bachillerato.

1.3 ASIGNATURAS OPTATIVAS

Las asignaturas de carácter optativo jugaron un papel muy importante en el curso porque nos permitieron personalizar el enfoque de nuestra experiencia en él. En mi caso particular opté por las dos asignaturas que me parecían más útiles desde un punto de vista social, **“Atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo**

educativo” y “Enseñanza del español como lengua de aprendizaje a alumnado inmigrante” atendiendo a necesidades reales de los centros educativos más allá de lo específico de la asignatura de Lengua y Literatura. Asimismo, estas asignaturas suponen una oportunidad de compartir tiempo con compañeros de otras especialidades, por lo que la experiencia resulta más enriquecedora, pudiendo aprender de las perspectivas de futuros docentes de especialidades, en muchos casos alejadas de la nuestra (disciplinas científicas, orientación o docentes de formación profesional entre otros).

La primera asignatura nos permitió conocer la compleja organización de la educación en diversidad que se da en los distintos itinerarios educativos. En todos los centros los docentes se enfrentan a una gran diversidad de desafíos educativos, producidos por las distintas situaciones que marcan la vida y la capacidad de aprendizaje del alumnado con el que trabajan. Las sesiones nos permitieron conocer cómo se clasifican las distintas necesidades que presentan estos niños y adolescentes y las actuaciones que están a disposición del profesorado (en colaboración con orientación y otros profesionales dentro y fuera del centro educativo). Fue particularmente útil empezar a conocer las adaptaciones curriculares, en sus distintos grados de significación, así como poder definir con más precisión la diferencia entre las necesidades especiales y las específicas. Un docente se enfrentará con toda seguridad con estas cuestiones y conocerlas de antemano ayudará a mejorar su respuesta, siempre con el beneficio de la persona, no del alumno a la que va dirigida, en mente.

El trabajo en grupo que realizamos, centrado en el TDAH (Trastorno por déficit de atención e hiperactividad), consistió en una unidad didáctica de literatura a impartir en una clase. La principal enseñanza de esta asignatura a aplicar en la docencia podría ser la comprensión de la necesidad de mejorar la enseñanza para todos, facilitando el aprendizaje de aquellos que tengan necesidad de apoyo educativo con medidas que resulten beneficiosas para todos, haciendo realidad el propósito de inclusión de las leyes y programas que rigen en nuestras aulas.

La asignatura optativa del segundo cuatrimestre, ofreció una nueva perspectiva no solo de nuestra lengua sino del proceso de aprendizaje de esta. Se antoja particularmente importante adquirir recursos para enseñar el español al alumnado inmigrante, no solo por el valor práctico que esto supone sino por la oportunidad de enriquecimiento de nuestras habilidades como docentes en sí. Al haber adquirido más que aprendido el

español partimos de una situación compleja. En nuestra posición de docentes de la asignatura de Lengua y Literatura debemos enseñar unos contenidos y competencias que hemos aprendido, lo que nos permite comprender mejor la situación del alumno. Enseñar la utilización del idioma en sí resulta más difícil porque resulta un proceso (sobre todo si se parte desde cero) del que no tenemos apenas memoria y que, en esencia, no tuvo lugar en el contexto académico. Esta asignatura aporta ideas valiosas para trabajar una situación como esta, que puede suponer la realidad profesional de nuestro futuro en un centro de secundaria (o en otro contexto formativo). Como ejemplo del trabajo que realizan los docentes en un entorno distinto del de las clases de secundaria la visita a la sede del CAREI nos brindó la oportunidad de conocer la realidad de la enseñanza del español a la que se dedica esta institución

Las sesiones de la asignatura, enfocadas a mostrar herramientas de comunicación, a fomentar el uso de la lengua y a apoyarnos en el propio error como instrumento de aprendizaje, nos parecen más adecuadas que un mayor énfasis teórico en la materia. Al mismo tiempo, el empleo de ayudas visuales o de elementos culturales y artísticos para crear una vinculación afectiva con el idioma parece fácilmente trasladable a la clase de Lengua española de Eso y Bachillerato. Tomando como modelo el error creativo, que nosotros mismos usamos de niños aprendiendo a hablar, el enfoque de la interacción con los alumnos cambia completamente y puede ayudar a la mejora de los resultados. Asimismo el carácter práctico de las sesiones y de la evaluación de la asignatura en sí (mediante la realización de una sesión didáctica para impartir en el centro educativo) nos parece muy productivo. Gracias a la posibilidad de realizar una clase en el centro de estancia, pudimos aunque de manera breve, trabajar en una situación real con alumnos de origen chino y polaco, en proceso de aprender nuestra lengua antes de incorporarse a los grupos con el resto de sus compañeros de promoción. Un contexto que, a buen seguro, se produce continuamente en centros públicos y privados de nuestra comunidad. Una vez más la inclusión como principal meta de nuestros esfuerzos docentes.

1.4 PRÁCTICUM

Los tres periodos de prácticas, en nuestro caso realizadas en el IES Pablo Gargallo, en el barrio de San José de Zaragoza, estuvieron distribuidos en los dos cuatrimestres.

Estos periodos supusieron una oportunidad de aprendizaje en el contexto real que habremos de afrontar en nuestro futuro como docentes. Se hace difícil particularizar cada uno de ellos porque están profundamente relacionados, especialmente los marcados por los bloques II y III que, en realidad, suponen una única estancia en los meses de abril y mayo, en la que desarrollar las actuaciones planificadas que veremos posteriormente en este trabajo.

El primer periodo, transcurrido en las dos primeras semanas tras las vacaciones navideñas, pudimos entrar en contacto con el centro educativo y, especialmente con los grupos con los que habríamos de trabajar con la supervisión de la tutora de prácticas, Carmina García Fernández. Pese a su brevedad la estancia es de extrema utilidad porque complementa el trabajo en las asignaturas del Máster (especialmente, como comentábamos antes, lo aprendido en *Contexto de la actividad docente*) y permite introducirnos en la situación de los grupos de clase en el presente curso. Si nuestro trabajo supone una cierta intromisión en la dinámica que ya lleva meses en marcha, se antoja imprescindible un periodo previo en el que aprender lo básico de la composición del grupo para que nuestro trabajo docente tenga una base sobre la que diseñar y planificar. Esta introducción al centro se dio de manera inmejorable por la estupenda disposición de profesores y del equipo directivo, que nos abrieron las puertas del centro, nos mostraron su funcionamiento y nos proporcionaron un entorno de trabajo en el que resultó sencillo integrarse. Para comprender la realidad dentro y fuera de las aulas resulta un activo impagable poder asistir a reuniones con todos los jefes de departamento, incluyendo aquellos que no realizan labores académicas y, sobre todo, poder asistir al mayor número de sesiones posible con grupos de alumnos en su día a día. El trabajo extraescolar también tuvo su lugar en este primer periodo de visita, tanto en programas de Lengua y Literatura como en otros de diferentes materias. Hay que valorar la importancia de conocer a los alumnos en este otro contexto, para tener una imagen más completa y poder acercarnos al grupo con el que habríamos de compartir mucho más tiempo llegado el periodo principal de estancia.

Los bloques II y III, realizados en abril y mayo, supusieron la culminación del trabajo realizado no solo en el primer periodo sino del diseño de los proyectos en las asignaturas específicas que hemos visto con anterioridad. Llevar al aula tanto la unidad didáctica como el proyecto de innovación supone una gran responsabilidad, pero las

semanas de aclimatación facilitan el trabajo con unos grupos de alumnos con los que pudimos familiarizarnos previamente. En nuestro caso, desplazar la sesiones a las dos últimas semanas permitió que nuestra presencia ya no resultara novedosa y el cambio de dinámica al entrar un nuevo docente tras meses de curso se realizara progresivamente.

Son estos dos periodos los que más contribuyen a desarrollar nuestras habilidades como docente sobre el terreno. Una vez que el diseño y la planificación ya están sobre el papel, llega el tiempo de experimentar la realidad del trabajo del día a día, los cambios sobrevenidos, la diferencia entre lo planificado y el avance de cada sesión, el desafío que supone la diversidad que cada grupo humano plantea, en definitiva, la mayor aproximación posible al trabajo diario que los componentes de cada departamento realizan en un centro educativo.

En nuestra experiencia personal en el instituto una valiosa lección fue la posibilidad de ver el trabajo grupal que se realiza entre bastidores en el departamento de Lengua. La programación, puesta en común, debate, solución de imprevistos, en definitiva, todo aquello que no puede conocerse excepto viviéndolo sobre el terreno. Es de justicia agradecer a todas las docentes del centro que nos permitieran sentirnos como uno más y presenciar todas las clases que el horario nos permitió para poder comparar estilos docentes, así como la aplicación de estos a los distintos desafíos que plantea la etapa de ESO y Bachillerato.

2.UNIDAD DIDÁCTICA: ÚLTIMAS PIEZAS DEL PUZLE

2.1 CONTEXTUALIZACIÓN

Esta unidad didáctica fue diseñada para ser trabajada por el grupo de primero de ESO F del Instituto Pablo Gargallo de Zaragoza, con una duración prevista de seis sesiones¹, a desarrollar entre el 2 y el 10 de mayo de 2018. Dentro de la programación general de la asignatura que realizó el Departamento de Lengua y Literatura del

¹ A estas hay que añadir una sesión, que permitió hacer un breve estudio comparativo, con el grupo de 1ºESO E

centro la unidad corresponde con parte de la Unidad 8² que se planificó a comienzos del presente curso a partir del libro de texto³ usado por las profesoras de todos los grupos de este nivel. Partiremos de los contenidos del programa en lo que corresponde a Comunicación escrita y Conocimiento de la Lengua (Bloques 2 y 3 del currículo oficial), pero aportando diferentes actividades y textos literarios de referencia para trabajar con el grupo. Nuestra intención era integrarnos en el aula adaptándonos a la forma de trabajar establecida en el curso presente, para lo que resultó beneficioso el conocimiento previo del grupo proporcionado por la estancia en el primer periodo de prácticas, así como con la observación in situ.

Nuestro grupo de trabajo consiste de 15 alumnos matriculados oficialmente, sin embargo dos de ellos eran absentistas de larga duración (ambos habían estado ausentes desde antes incluso del periodo del Practicum I) por lo que a todos los efectos contábamos con trabajar con solo 13 alumnos. El grupo era pequeño y con buen comportamiento general, pero acusaba problemas de pasividad y falta de trabajo fuera del aula. La unidad está concebida para trabajar muchas actividades con explicaciones y producción de esquemas

El título de la unidad “Últimas piezas del puzle” pretende reflejar de manera expresiva la situación en el contexto del curso de los contenidos a tratar. Los tipos de palabras (adverbio, preposición, conjunción e interjección) así como los tipos de textos (normativos e instructivos) son los únicos que los alumnos no han estudiado hasta ahora y conforman, por ello, desde el punto de vista de estos alumnos, los últimos componentes que les faltan para completar tanto la oración como la tipología textual, simbolizados por la imagen del puzle. En la semanas previas a nuestras sesiones trabajaron el adjetivo y el verbo y, posteriormente a estas habrían de iniciar el estudio de la oración simple, por lo que nuestra unidad debía servirles para completar su visión de las categorías gramaticales en cuanto componentes de una estructura superior, en lo que será su introducción a la sintaxis, como antesala de lo que estudiarán en los siguientes cursos de la etapa educativa.

2 La unidad 8 en la Programación Didáctica se titula *Paso a Paso*, nombre que corresponde con el que utiliza el libro de texto.

3 Reina, A. (coord.) et al. (2015) *Lengua Castellana y Literatura 1º ESO*, Casals, Barcelona

2.2 CONTRIBUCIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA A LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE

Competencia en comunicación lingüística (CCL): El principal objetivo tanto de las actividades de enseñanza-aprendizaje como de la interacción docente-alumno como entre los propios alumnos es el desarrollo de las habilidades del lenguaje, tanto en forma escrita como oral, sin olvidar la faceta creativa.

Competencia de aprender a aprender (CAA): Mediante la realización de esquemas en su cuaderno de trabajo que sirvan de base para el estudio de los contenidos y, además, como formación en la creación de sus propias herramientas de estudio.

Competencia digital (CD): Los alumnos usarán el diccionario en línea de la RAE para buscar palabras con las que enriquecer su vocabulario. Asimismo, el uso de los contenidos complementarios digitales de su libro de texto o de plataformas como Youtube, para ver vídeos o escuchar lecturas pretende mostrar nuevas vías de buscar recursos de aprendizaje y desarrollar habilidades

Competencias sociales y cívicas (CSC): La realización de actividades durante las sesiones y su posterior puesta en común promoverá el desarrollo de las habilidades interpersonales como respetar turnos y opiniones, trabajar en sintonía con los demás o utilizar el lenguaje apropiado a la situación comunicativa (intervenir en clase, responder a o hacer una pregunta) y el interlocutor.

Competencia de conciencia y expresiones culturales (CCEC): Los alumnos trabajarán con textos literarios clásicos durante las actividades y se utilizarán vídeos que permitirán relacionar el lenguaje con otras expresiones socioculturales como el cine, la música o la publicidad.

Indicaremos la competencia o competencias a trabajar en las actividades (con la excepción de la *Competencia Lingüística* que es común a todas) con las abreviaturas que aparecen más arriba junto al nombre de la Competencia.⁴

4 Usaremos las abreviaturas proporcionadas en la Guía de la Asignatura de Moodle

2.3 OBJETIVOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

La unidad didáctica busca conseguir los siguientes objetivos, que presentamos distinguiendo los que tienen carácter general, extraídos directamente del Currículo Básico de Aragón para este curso de la asignatura de Lengua y Literatura⁵, de los específicos que corresponden con los contenidos particulares de nuestras sesiones y que elaboramos atendiendo a las actividades que se incluyen en la unidad, así como a la forma de trabajar dichas actividades.

OBJETIVOS GENERALES DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

- Obj.LE.1. Comprender textos orales y escritos del ámbito familiar, social, académico y de los medios de comunicación, graduando la complejidad y extensión de los mismos a lo largo de la etapa de Educación Secundaria.
- Obj.LE.4. Ampliar el léxico formal, cultural y científico de los alumnos con actividades prácticas que planteen diferentes situaciones comunicativas en las que se pueda utilizar.
- Obj.LE.5. Distinguir y analizar las distintas categorías gramaticales.
- Obj.LE.7. Redactar distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación, teniendo en cuenta la adecuación a la situación comunicativa, la coherencia y la cohesión de las ideas y la estructura.
- Obj.LE.10. Aplicar correctamente las reglas ortográficas y gramaticales en todos los escritos.
- Obj.LE.13. Fomentar el gusto por la lectura de obras literarias juveniles y de la literatura española y universal, con especial atención a la escrita por autores aragoneses.
- Obj.LE.14. Conocer los géneros literarios y los principales movimientos literarios y autores de la literatura española y aragonesa a través del análisis de fragmentos u obras completas.
- Obj.LE.15. Emplear las Nuevas Tecnologías en la elaboración de trabajos y en la consulta de archivos, repositorios y diccionarios digitales.

5 Recuperado de http://www.educaragon.org/HTML/carga_html.asp?id_submenu=60

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Los siguientes objetivos son particulares de nuestra unidad y los redactamos atendiendo a la concreción de los objetivos específicos del currículo oficial que pretendimos trabajar en las sesiones con nuestro grupo-clase. Indicamos con qué objetivo general está relacionado cada uno usando (Obj.LE Número) al final de cada enunciado.

- Comprender textos literarios breves (Obj.LE 1)
- Comprender textos normativos e instructivos breves (Obj.LE 1)
- Identificar y usar correctamente los adverbios, preposiciones, conjunciones e interjecciones (Obj.LE 5)
- Redactar textos instructivos sencillos (Obj.LE 7)
- Escribir en el cuaderno de trabajo siguiendo las normas ortográficas y de acentuación (Obj.LE 10)
- Fomentar el gusto por la lectura de narraciones breves tanto de la literatura universal (Obj.LE 13)
- Emplear el diccionario de la Real Academia en su versión en línea para ampliar el vocabulario (Obj.LE 15)

2.4 CONTENIDOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Los contenidos teóricos de la unidad se incluyen en los bloques 1,2,3 y en, menor medida, 4 del Currículo oficial de 1º de ESO. Los desglosamos a continuación indicando el bloque al que pertenecen.

Bloque 1: *Comunicación oral: escuchar y hablar*

Comprensión y valoración e textos orales del ámbito escolar.

Comprensión y valoración de textos orales normativos e instructivos

Participación en conversaciones del ámbito escolar, aprendiendo a respetar las normas básicas de interacción en el aula.

Bloque 2: Comunicación escrita: Leer y escribir

Definición introductoria de los textos normativos e instructivos: explicación teórica y ejemplificación de su función, estructura, características de su lenguaje (en el caso de los textos instructivos únicamente) y lectura de breves textos de ambos tipos. Incluye el visionado de un breve vídeo humorístico sobre los textos normativos.⁶

Composición de un breve texto instructivo relacionado con la vida cotidiana.

Bloque 3: Conocimiento de la lengua

Definición introductoria de las características de las siguientes categorías gramaticales: adverbio, preposición, conjunción (incluyendo las respectivas locuciones que estas tres categorías forman) e interjección. Características para su correcto reconocimiento y uso.

Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales en la escritura en el contexto académico y personal.

Manejo del diccionario de la RAE en su versión en línea y de otras herramientas en Internet para el enriquecimiento del vocabulario personal y académico.

Bloque 4: Educación literaria:

Lectura de fragmentos de novelas y de relatos breves de la literatura universal.

Aproximación introductoria al género literario del relato breve.

2.5 METODOLOGÍA DE TRABAJO

Durante las jornadas con nuestro grupo-clase trabajamos continuando con la dinámica que los alumnos tanto de la clase principal, como de la que usaremos en una sesión para comparar, llevan desarrollando desde el principio del curso. Estos alumnos y alumnas trabajan de manera individual (ocasionalmente en ejercicios o actividades por parejas) y las sesiones son una combinación de clase magistral con la elaboración de actividades en la misma aula.

Nosotros quisimos establecer una dinámica similar, procurando hacer las explicaciones teóricas lo más breves posibles para incidir en el uso correcto de las categorías gramaticales, que veremos en los contenidos y trabajamos mediante varias

6 La descripción y enlace a dicho vídeo los aportamos en las actividades.

actividades. Para incrementar gradualmente la dificultad de las actividades nos hemos apoyado principalmente en la taxonomía de Benjamin Bloom (1975). Las primeras actividades tras la explicación pretendían trabajar con los niveles más simples de conocimiento (recordar, listar, clasificar, ordenar, etcétera) para posteriormente aumentar la complejidad con actividades en las que entren en acción competencias como utilizar los conocimientos para producir textos, resumir lo aprendido, producir nuevos ejemplos o diferenciar entre expresiones, en definitiva, pasar de la mera acumulación de conceptos a una adecuada utilización práctica de las categorías gramaticales en un contexto más cercano a su realidad personal. Con esto en mente, también optamos por incluir recursos audiovisuales lo más cercanos posibles a su experiencia para trabajar el lenguaje de manera más cercana a su edad y bagaje (canciones y fragmentos de series y películas que conocen). Quizá el mejor ejemplo es el uso de un fragmento de un capítulo de Los Simpson en el que aparece el proceso a seguir en un simulacro de incendio, que en el contexto de la sesión debía servir para mostrar un texto normativo. La cercanía con el alumno viene dada no solo por la popularidad de la serie en sí, sino porque durante el curso se realiza un simulacro de este tipo en el centro, por lo que su experiencia propia permite que identifiquen el concepto lingüístico de manera más sencilla. La elección de este tipo de contenidos responde a la intención de usar como herramienta didáctica la “afectividad del sujeto” tomando el término que usa Víctor Moreno (Moreno, 2004, p.8).

Los alumnos continuarían trabajando de manera individual pero habiendo establecido una atmósfera de mayor participación. En lo que respecta a los contenidos de los textos, procuramos relacionarlos con la literatura para acercar la experiencia lectora lo más posible al trabajo lingüístico. Asimismo, este trabajo con la literatura había de permitir poner las bases para el posterior proyecto de innovación, a desarrollar con este mismo grupo (entre otros) y que partía desde la literatura como modelo para los textos instructivos (tipología que está incluida en los contenidos de esta unidad)⁷

Con respecto al volumen de actividades de las sesiones, procuramos tanto escoger entre los materiales que el alumno tenga a su disposición, principalmente el libro de

7 El orden de las sesiones vino marcado por esta circunstancia. Dejamos la sesión del texto instructivo para el final, por si, llegado el caso, no hubiera podido realizarse, simplemente hacer una breve introducción teórica en las sesiones de Proyecto de Innovación y así no privar a los alumnos/as de estos contenidos del programa.

texto, (atendiendo a las particularidades sociales que hacen que no tengan muchos medios o la formación para usarlos correctamente) como de otros que les proporcionaremos nosotros. La intención de no programar muchas actividades por sesión obedece a dos propósitos; por un lado, poder cumplir con el calendario de seis sesiones y cubrir todos los contenidos y, por otro, atendiendo al programa de fomento de la lectura el centro (en el que el Departamento de Lengua nos permitió colaborar y que comenzó en los días previos al 23 de Abril, Día del Libro) no sobrecargar la agenda de trabajo en casa de los alumnos/as. Estos tomaron prestados libros de la Biblioteca (con un pequeño resumen que debían entregar a lo largo de ese mes) en dichas jornadas durante las semanas previas a nuestra intervención en el IES Pablo Gargallo.

2.6 SECUENCIACIÓN DE LAS SESIONES Y ACTIVIDADES

La unidad didáctica se desarrolló en seis sesiones, entre el 2 y el 10 de mayo de 2018. Siguiendo el calendario establecido para el grupo de acuerdo con la normativa establecida para la asignatura y curso, 4 sesiones semanales de 50 minutos cada una, estas sesiones tuvieron lugar los días 2,3,4, 8,9 y 10 de mayo en el aula correspondiente a 1º ESO F. Para la prueba final dispusimos de una parte de la sesión de la asignatura del 16 de mayo.

A continuación desglosamos las actividades tal como fueron previstas (y sus contenidos asociados) programados para realizarse sesión por sesión.

PRIMERA SESIÓN 2 MAYO

- Breve presentación de la unidad: Forma de trabajo, materiales y contenidos a desarrollar.
- Explicación de la actividad “ Palabras como tesoros”, transversal a todas las sesiones, en la que un alumno/ al azar busca en la versión online del DRAE la “Palabra del día” que este presenta. Los encargados/as iniciarán cada sesión buscando la palabra (mientras se repasa el día anterior y los cuadernos) y al final de la unidad presentarán las palabras usadas en una oración.⁸ (CD)

⁸ Esta actividad es común a todas las sesiones y se sobreentenderá que fue realizada en el resto de las secuenciaciones.

- Explicación teórica: El Adverbio y la Locución Adverbial. Funciones del adverbio en la modificación de palabras y clasificación según su significado.
- Realización de un breve esquema en la pizarra que sirva de modelo para los que deben realizar los alumnos en las siguientes explicaciones teóricas (irá en el cuaderno y se comprobará su orden, presentación y ortografía) (CAA)
- Actividades de identificación de la forma, de la función y clasificación por significados, con esta última se completa el esquema anterior de forma práctica. Para esto se seleccionarán actividades del libro de texto, haciendo hincapié en la diferencia con determinantes y adjetivos.
- Ejemplo coloquial de locución adverbial “a freír espárragos” loc. Adv de modo. Tarea para el siguiente día “encontrar” una locución similar en un libro, Internet o preguntando a los mayores en casa. (CD)

SEGUNDA SESIÓN 3 MAYO

- Puesta en común de los hallazgos de la tarea de las locuciones del día anterior (CSC)
- Breve explicación teórica: La Preposición. Evaluación inicial de sus conocimientos de este tipo de palabra.
- Visionado del vídeo Anuncio Preposiciones Citroën C-15
<https://www.youtube.com/watch?v=OKtRnj6hO2Q>
- Comentario del vídeo (lista de preposiciones, significado, errores) para ilustrar el parecido de forma de las preposiciones con otro tipo de palabra (Ej. “bajo” puede ser adjetivo, verbo, sustantivo...)
- Actividades de identificación en contexto de preposiciones
- Explicación teórica y con ejemplos de la locución prepositiva.
- Actividad en la que usando un fragmento de *El principito* buscan preposiciones y locuciones y sustituyen unas por otras correctamente. (CCEC)
- Tarea para el día siguiente: en el mismo fragmento buscar adverbios y locuciones adverbiales como repaso.

TERCERA SESIÓN 4 MAYO

- Puesta en común de los hallazgos de la tarea de repaso sobre adverbios que han realizado en casa con el texto asignado. (CSC)
- Espacio para dudas sobre actividades y teoría de las dos primeras sesiones.
- Chequeo de actividades en cuaderno para comprobar el trabajo realizado y ofrecer alternativas de mejora.
- Explicación teórica: La conjunción y la locución conjuntiva.
- Actividades de identificación y uso (en contexto, utilizando oraciones) Poniendo especial énfasis en la diferencia *sino/si no*
- Explicación de la interjección mediante una actividad en la que fabricamos nuestras propias interjecciones.

CUARTA SESIÓN 8 MAYO

- Explicación teórica: La onomatopeya, ejemplificada con el visionado del vídeo en Youtube <https://www.youtube.com/watch?v=k9GqATedqPQ> (Fragmento de la serie infantil estadounidense de los años 60 *Batman*)
- Actividad principal de repaso de las categorías gramaticales estudiadas: Búsqueda en tebeos clásicos de *Mortadelo y Filemón* de onomatopeyas e interjecciones, pero también de locuciones adverbiales y prepositivas que sean originales. Puesta en común de los hallazgos. (CCEC)
- Tarea para casa: Piensa ejemplos de situaciones de tu día a día (casa, escuela, extraescolares) en las que se usen normas detalladas o instrucciones.

QUINTA SESIÓN 9 MAYO

- Espacio para dudas sobre las sesiones anteriores y repaso del cuaderno de trabajo

- Actividad literaria: Lectura en voz alta del cuento *El dragón* de Ray Bradbury⁹ por parte del profesor y, después, por varios alumnos/as repartíéndose el texto de narrador y personajes. (CCEC)
- Actividad en común de interpretación de la historia y su final, que comentamos en clase y cada alumno escribe en su cuaderno junto a la fotocopia del texto (que archivarán para que la profesora titular pueda trabajarlo con ellos en algún momento del curso si, le parece conveniente) (CSC)

SEXTA SESIÓN 10 MAYO

- Puesta en común de los ejemplos de situaciones cotidianas con normas e instrucciones (CSC)
- Explicación teórica: Textos normativos e instructivos, usando los ejemplos que los alumnos/as han aportado. En la explicación las dos modalidades se desarrollan al tiempo para ilustrar las diferencias de estructura y finalidad entre unos y otros
- Visionado del vídeo “Normas del Quidditch “ <https://www.youtube.com/watch?v=PZfwKfczaP4> como ejemplo extraliterario de un texto normativo
- Visionado del vídeo “En evacuación” <https://www.youtube.com/watch?v=ErHYqDq0Eio> para ilustrar la obligatoriedad de cumplimiento de las normas en un texto de ese tipo.
- Espacio para que los alumnos/as rellenen la breve encuesta abierta que servirá de evaluación tanto de la unidad como de la labor docente.¹⁰

2.7 EVALUACIÓN DE LA UNIDAD

En el siguiente punto explicaremos cómo decidimos evaluar y calificar la unidad didáctica. Recogeremos aquí tanto los criterios de evaluación que aparecen en el Currículo Oficial de Aragón como los procedimientos para llevar a cabo dicha

⁹ El cuento se puede leer íntegro para trabajar con él en la sesión porque así lo permite su brevedad

¹⁰ En esta secuenciación de sesiones no hemos incluido la prueba de evaluación final que realizamos posteriormente en la sesión del 16 de mayo.

evaluación y, finalmente, los criterios en los que estuvo basada la calificación final de la unidad.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los criterios generales de evaluación relevantes para nuestra unidad didáctica, clasificados por bloques de contenido son:

- **BLOQUE 1:**

- 1.1 Comprender, interpretar y valorar textos orales sencillos, propios del ámbito personal, académico/escolar y social.

- 1.2 Comprender, interpretar y valorar textos orales sencillos, de diferente tipo (narrativo, dialogado, descriptivo y expositivo, con especial atención a los dos primeros)

- 1.5 Aprender a hablar en público de forma pautada, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo.

- 1.6 Participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas.

- **BLOQUE 2:**

- 2.1. Aplicar estrategias de lectura comprensiva de los textos

- 2.2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos sencillos.

- 2.3. Realizar una lectura reflexiva de textos sencillos que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás.

- 2.6. Escribir textos sencillos en relación con los ámbitos personal, académico/escolar y social, utilizando adecuadamente las diferentes formas de elocución.

- BLOQUE 3:**

- 3.1. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y sus normas de uso para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión, progresivamente autónoma, de los textos propios y ajenos, utilizando la terminología gramatical necesaria para la explicación de los diversos usos de la lengua.

3.2. Reconocer y analizar la estructura de las palabras pertenecientes a las distintas categorías gramaticales, distinguiendo las flexivas de las no flexivas.

3.3. Comprender el significado de un léxico sencillo para reconocer y diferenciar los usos objetivos de los usos subjetivos.

3.6. Aprender a través de actividades específicas a utilizar de forma efectiva los diccionarios y otras fuentes de consulta, tanto en papel como en formato digital, para resolver dudas sobre el uso de la lengua y para enriquecer el propio vocabulario.

BLOQUE 4:

4.1. Leer fragmentos u obras de la literatura aragonesa, española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, próximos a sus intereses temáticos, iniciándose en la formación del hábito lector.

4.2. Leer, comprender y saber explicar el contenido de fragmentos u obras, de la literatura aragonesa, española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, próximos a los que pueden ser sus intereses temáticos, iniciándose en la formación del hábito lector.

4.4. Favorecer el hábito lector y el gusto por la lectura en todas sus vertientes: como instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes; como fuente de enriquecimiento cultural y de placer personal, y como mediadora entre la experiencia emocional ficcional y la experiencia vital del lector.

4.5. Comprender textos literarios sencillos identificando el tema, resumiendo su contenido e interpretando progresivamente algunas peculiaridades del lenguaje literario: convenciones de género y recursos expresivos.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Para evaluar las sesiones de la unidad recurrimos a tres instrumentos que supusieron respectivamente un porcentaje determinado de la calificación final. Por orden ascendente estos fueron:

- *Trabajo en clase (20%)*: Realización en las actividades de la sesión que se hagan en común, aportaciones suplementarias a los requisitos de las actividades (como lecturas de libros de la biblioteca del centro), disposición a participar de manera voluntaria y colaboración con los compañeros en interacción correcta. Controlaremos su cumplimiento con anotaciones en nuestro cuaderno personal durante las sesiones.
- *Cuaderno del alumno (30%)*: Controlado en la actividad diaria. Se valorará que hayan hecho las actividades para casa si las hay, la correcta forma (ortografía, organización, caligrafía). El objetivo principal es fomentar el trabajo autónomo y que el cuaderno se convierta en una herramienta adecuada de estudio.
- *Prueba escrita (50%)*: Examen escrito al final de las sesiones. La fecha prevista es el 16 de mayo, para permitir que haya tiempo para desarrollar el Proyecto de Innovación que contiene este Máster en su asignatura correspondiente. Consistirá en una prueba con diversas preguntas sobre los contenidos de la unidad, con ejercicios y actividades que reproducirán el formato de lo trabajado en clase, combinando ejercicios de recuperación de información o de uso competencial de los tipos de palabra estudiados junto con actividades gradualmente más complejas como elaboración de pequeños textos de los tipos trabajados o de reflexión sobre las lecturas de carácter literario.

2.8 MATERIALES DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Durante las sesiones en el aula utilizamos los recursos materiales a nuestra disposición en ella:

- Libro de texto del docente y cuaderno de anotaciones para controlar la participación en las actividades y la disposición a intervenir de manera voluntaria para aportar opiniones y preguntas
- Ordenador conectado a Internet, para la reproducción de los vídeos en Youtube que hemos escogido para las actividades. También se habilitó su uso para el acceso de los alumnos a la página de la RAE. Asimismo, pudo usarse para poder contar con los contenidos de la edición digital del libro de texto. Por otra parte, el ordenador se hace necesario para emplear el programa SIGAD (solo para

controlar la asistencia y como prueba para familiarizarnos, sin entrar, por supuesto, en otras funciones del docente titular del grupo)

- Libros de lectura, suministrados tanto por el Departamento de Lengua como por la Biblioteca, administrada durante este curso por este.
- Tebeos clásicos españoles, para emplear en una de las sesiones.
- Fotocopias de fragmentos de libros y otros materiales de apoyo que puedan necesitar los alumnos.

Por su parte, los alumnos hicieron uso de:

- Libro de texto de la asignaturas
- Cuaderno personal de trabajo (al comienzo del curso la tutora les permite escoger entre un cuaderno clásico o una carpeta archivadora que haga esta función) en el que realizan esquemas y resúmenes de la teoría además de las actividades de la unidad didáctica.

En cuanto a los recursos personales debemos destacar la presencia de la profesora titular de la clase, que supuso un apoyo a lo labor que debemos desarrollar y que, pese a nuestro rol principal durante estas sesiones, nos que parece que puede y debe usarse para solucionar necesidades o dudas que puedan ir surgiendo sobre la marcha.

Con respecto a la organización logística del centro en sí, cabe señalar que el aula era de utilización exclusiva de nuestro grupo-clase (dispone de taquillas propias para guardar sus materiales personales) por lo que pudimos disponer de algo más de tiempo al eliminarse los desplazamientos en los intercambios entre sesiones.

Tras consultar con el Departamento y la Jefa de Estudios, que dieron su aprobación, contamos con la posibilidad de emplear los minutos entre clases o parte de los recreos para completar actividades o como tiempo extra en la prueba final de evaluación, si así hubiera sido necesario.

2.9 EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

Para la cuestión de la evaluación por parte del alumnado de nuestra labor en estas sesiones de trabajo con la unidad planteamos darles la palabra en una breve encuesta.

Nuestro objetivo era que el cuestionario les sirviera para que nos proporcionaran retroalimentación, tanto sobre nuestra unidad como de sus actividades, y además que practicasen la forma de expresarse en un registro novedoso para ellos, pero sin sentir por ello la presión de una prueba de calificación.

Con el fin de realizar esta encuesta reservamos un pequeño espacio al final de la última sesión (prevista para el 10 de mayo). Nos planteamos realizar la evaluación con el formato totalmente abierto del *one minute paper*, sin embargo nos pareció más adecuado proporcionarles las preguntas, para, de esta forma, hacerles más claro en qué consiste el formato conservando este un elevado grado de libertad de acción en sus respuestas. Por la misma razón descartamos una encuesta con puntuaciones y preguntas de Sí/No que limitarían la valiosa información que nos puede aportar el alumnado.

De esta manera, con formato anónimo respondieron a varias preguntas sobre la unidad didáctica en sí y sobre nuestro desempeño como docentes a lo largo de las sesiones:

- ¿Qué actividades o has gustado más? ¿Y cuáles menos?
- ¿Cuál es tu preferido de los formatos de las actividades (lecturas, vídeos, audios)?
- ¿Cómo valoras la actitud del profesor?
- Finalmente, comenta cualquier cosa que se te ocurra sobre las clases de los últimos días.

La valoración final nos debería ser muy útil para reflexionar sobre nuestro diseño de unidad pero, sobre todo, para poder valorar nuestra interacción personal con nuestros alumnos/as, en lo que supone el principal beneficio de este periodo en los centros educativos.

2.10 REFLEXIÓN SOBRE EL DESARROLLO DE LA UNIDAD

La tarea de llevar a la práctica lo planificado en el trabajo previo tuvo lugar entre el 2 y el 9 de mayo, en el último tercio de nuestra estancia en el IES Pablo Gargallo. La decisión de situarla en las dos últimas semanas la tomamos de acuerdo con la tutora con una doble intención: esperar a la conclusión de la unidad anterior, incluido el examen

de evaluación, y permitirnos tomar el pulso a un grupo al que no veíamos hacía meses, pudiendo volver a tomar contacto con la forma de trabajar de los alumnos/as para ajustar la planificación de nuestras sesiones.

Con toda esta preparación, iniciar las sesiones de la unidad fue más fácil y la actitud de los alumnos/as en su interacción conmigo fue muy buena, prestando atención de manera general y pidiendo aclaraciones sobre las dudas más habitualmente de lo que esperaba (teniendo en mente el precedente de su forma de actuar en las semanas anteriores en clase). Los alumnos/as recibieron positivamente los vídeos y textos que empleé y parece que fueron de utilidad para ellos como método de trabajo para estudiar de cara al examen. Tanto las actividades en clase como las que quedaron para realizar en casa (las que no dio tiempo a realizar en la sesión) fueron completadas por la mayoría de los alumnos. El mayor problema que observé al respecto fue que algunos alumnos tienen tendencia a completar las actividades en el cuaderno de manera menos cuidada en la presentación (letra poco legible, problemas con la ortografía que está presente incluso en los que tienen un buen nivel de conocimientos) y, en algunos casos, con atajos para ahorrar trabajo (como responder indicando solo la letra de la respuesta correcta y no redactando la oración completa). Cabe pensar que es mi responsabilidad recalcar la forma de trabajar en el cuaderno, no dando por sentado que lo van a realizar en la manera que esperas sin explicar con precisión qué es lo que se va a pedir en cuestiones de redacción y presentación.

En cuanto a la planificación de las clases, pude observar que los contenidos a tratar quizá eran excesivamente amplios para el tiempo asignado (6 sesiones). De hecho, el tiempo se vio reducido a solo 5 sesiones porque tanto la tutora como yo fuimos informados durante la tercera sesión de una actividad con viaje (English Week) prevista para estas fechas y que obligó a adelantar el examen y reducir en una sesión la duración. No obstante este hecho, yo ya había observado que las sesiones acumulaban retraso. Sin embargo, es de recibo reconocer que, aun sin el sobrevenido cambio de planes, probablemente no hubiera podido completarse la planificación original. El problema de falta de tiempo fue afrontado recortando actividades previstas, cancelando algunas como la actividad de trabajo literario con el cuento de Bradbury. Tomé esta opción para dar prioridad a las actividades y explicaciones que desarrollaban contenidos que luego habían de ser evaluados en el examen (categorías gramaticales) y trabajados en el

Proyecto de Innovación (Textos instructivos). Quizá esto supuso un exceso de contenidos en poco tiempo y la pérdida de algunas actividades más amenas y menos sujetas al formato tradicional de lección magistral. Sin embargo, esto me pareció más adecuado, teniendo en cuenta que los alumnos/as iban a necesitar estos contenidos en las unidades que siguen a nuestra estancia (cuyo núcleo consistía en el sintagma y el inicio de la sintaxis de la oración simple), por lo que conocer el resto de categorías gramaticales que les restaba por ver en el curso iba a ser primordial. Por otra parte, realizar el Proyecto de Innovación con este mismo grupo me permitía compensar la menor cantidad de actividades, ya que en el Proyecto trabajaron de manera cooperativa y el tiempo dedicado a explicaciones fue mínimo.

Respecto al examen, realizado un poco antes de lo esperado como ya he comentado, incluyó principalmente ejercicios de aplicación de los contenidos. Atendiendo a lo trabajado en clase, me interesaba más hacer hincapié en que los alumnos/as fueran capaces de identificar, usar correctamente o reemplazar los adverbios, preposiciones y conjunciones (amén de las respectivas locuciones de cada categoría) tanto en contexto simple, oraciones sencillas, como en un texto completo, expositivo o literario. Por ello, incluí varios ejercicios de reconocimiento de la categoría de la palabra, incidiendo en las diferencias entre adverbios y los adjetivos y pronombres con los que pueden ser confundidos. El conocimiento de la teoría era necesario pero, en mi opinión, se evitaba que se limitaran a repetir lo aprendido de manera formularia sin reflexión que les permitiera aplicarlo de manera correcta. Además, incluí un pequeño ejercicio de redacción en el que usar las interjecciones (parte del temario de la unidad) en un contexto cercano a su realidad (una fiesta de cumpleaños con sus amigos/as) y un ejercicio de comprensión lectora en el que ordenar secuencialmente unas instrucciones sencillas (en la misma línea mencionada de relacionar la unidad con el Proyecto de Innovación).

Los resultados del examen y del resto de los procedimientos de evaluación han resultado acordes con las calificaciones que tenían previamente los alumnos/as. Lo que no debería sorprender, habida cuenta del escaso tiempo de mi intervención comparada con los ocho meses de curso que ya se han realizado. Mi trabajo (y el del resto de mis compañeros de Máster supongo) es demasiado breve como para influir en demasía en forma negativa ni positiva. Sin embargo, sí parece que el grupo se ha mostrado más

participativo durante las clases, particularmente a la hora de preguntar dudas u ofrecerse para empezar las actividades o aportar ejemplos. Nuestra presencia, como principal novedad en el desarrollo del curso académico, probablemente sea la causa de esta mayor motivación o entusiasmo. Es muy de agradecer que haya sido esta la actitud mostrada por los alumnos/as. Se trataba de un grupo reducido (la media de asistencia es de 12 alumnos) y eso permitió trabajar atendiendo a las particularidades mejor que con otros grupos más numerosos en los que, con nuestra escasa experiencia, esto se hará más complejo.

La evaluación aportada por los alumnos (mediante una encuesta abierta anónima con 5 preguntas que les permitían expresarse con mayor libertad que la que ofrecen las preguntas de graduación numérica o de sí/no) ha sido muy positiva en lo personal, escriben poco por lo general, pero son muy positivos en cuanto a lo que les ha parecido mi actitud hacia ellos. No se han expresado demasiado en cuanto a contenidos o el formato, lo que supongo era de esperar pues al fin y al cabo apenas tienen 12 y 13 años, pero coinciden en valorar los contenidos que se alejan del libro de texto, como los vídeos de Youtube o los fragmentos literarios. También parece haber consenso en que hemos ido demasiado rápido con los contenidos, lo que contrasta con el hecho de que no he podido hacer todo lo que pensaba por detenerme en explicaciones. Probablemente las dos últimas sesiones, que fueron más rápidas para compensar la cancelación que causó el viaje que realizan varios de los alumnos/as, influye en esa percepción.

Teniendo en mente la respuesta al cuestionario de evaluación, se nos ocurren varias cuestiones que mejorarían la unidad. Por ejemplo, la inclusión de más actividades de creación de textos, sobre todo por la necesidad que he visto en los alumnos/as de mejorar su redacción y ortografía. También sería necesario incluir actividades que refuercen los conocimientos de unidades previas. La unidad partía con la intención de integrarse en el programa de la asignatura y he podido asistir a las clases de la unidad anterior. Teniendo en cuenta esto, las actividades que hemos planteado asumían que se habían adquirido los conocimientos sobre los contenidos tratados anteriormente (máxime cuando se realiza evaluación continua, como es el caso). Por supuesto, esto no siempre es así, y sería aconsejable que las actividades hubieran incluido repaso o refuerzo de anteriores contenidos. Por poner un simple ejemplo, se hacía complicado que se entendiera completamente el adverbio cuando en ocasiones había confusión entre

adjetivo determinativo y pronombre. Sobre el método de trabajo, la lección magistral que contuviera el mayor grado posible de participación y actividad en clase, lo escogí para continuar con la forma de clase a la que llevaban acostumbrados durante todo el curso y que el cambio repentino no supusiera un impedimento para el aprendizaje. Sin embargo, tras la realización del Proyecto de Innovación con trabajo cooperativo, en el que se han desenvuelto de manera efectiva, quizá la unidad se hubiera visto beneficiada por un enfoque en esa línea, pensando particularmente en el trabajo con textos literarios y la búsqueda de información y puesta en común que podrían haber realizado.

Finalmente, una vez concluido el desarrollo de las sesiones, comprendo mejor cómo afrontar la enseñanza a alumnos/as como son los de primero de ESO. La distancia de edad es mayor en mi caso que en el de algunos de mis compañeros/as del Máster, pero principalmente es la experiencia propia en el Instituto (en el antiguo BUP) la que a veces me hacía olvidar que los alumnos inician ahora la Secundaria con 12 y no con 14 años. Mis alumnos/as en este grupo tienen una edad en la que yo mismo aún estaba en Primaria. Trabajar con ellos ayuda a ver que no se puede dar por sentado conocimientos o madurez como lo haríamos con alumnos de Bachillerato o con nuestros compañeros de Máster que suelen ser el público de nuestras exposiciones. Los alumnos/as de primero acaban de llegar de la educación primaria y, aunque deben ir adquiriendo paulatinamente herramientas de trabajo y actitudes autónomas, no les podemos exigir por encima de su edad real. Hay que atender que cada caso individual puede albergar enormes diferencias y, para ello, pasar tiempo con un grupo, como hemos podido hacer en este periodo, se antoja imprescindible.

3. PROYECTO DE INNOVACIÓN “INSTRUCCIONES FANTÁSTICAS”

3.1 MARCO TEÓRICO Y OBJETIVOS

Este proyecto fue concebido con la idea de aportar alguna novedad metodológica a los grupos con los que había de trabajar en el instituto. Decidí partir de una temática que estuviera contenida en la unidad didáctica y, por tanto, fuera conocida por los

alumnos/as para que resultara más cercano y pudiera dedicarse más tiempo al trabajo que a la explicación en las dos sesiones del proyecto en sí.

El proyecto empieza a tomar forma a partir de la revisión en clase de la asignatura *Evaluación e innovación docente e investigación educativa* del artículo “Posibilidades didácticas del texto literario en la clase de español como lengua extranjera” de Khemais Jouini. Si bien el artículo plantea la utilización de la literatura como elemento de enseñanza en clase de ELE, en nuestra revisión trabajamos por equipos su posible aplicación a una de nuestras clases en el instituto. De este trabajo en el aula viene la idea de enfocar la enseñanza y práctica de los textos instructivos mediante ejemplos literarios. Jouini plantea posibilidades desde la “explotación de estructuras determinadas que se repiten sistemáticamente” (Jouini, 2009, 110). Dado que el texto instructivo hace uso de un tipo de lenguaje particular (verbos con valor exhortativo en 2ª y 3ª persona, escasez de adjetivación, uso de conectores para marcar el orden lógico-temporal para facilitar la consecución de un objetivo) contribuye al desarrollo de la competencia en el uso de esas categorías, más allá de la memorización o del estudio aislado de los verbos o los conectores textuales.

Por otra parte, una vez hecha la lectura de los textos, el artículo sugiere actividades que pueden trasladarse perfectamente de la clase de ELE a la de Lengua y Literatura de la ESO. En la ficha cooperativa que rellenan los alumnos/as incluimos algunas como la búsqueda en diccionarios o la identificación de partes del texto o de categorías morfológicas.

Por último, la tarea final también aparece entre las posibilidades post-lectura en el artículo de Jouini. La “creación de un texto similar” es explicada de manera literal. Habida cuenta del nivel de competencia lingüística de los alumnos/as de esta edad (12/13 años) quizá un enfoque inspirado en la enseñanza de la lengua como si fuera una L2 puede ser útil debido al comprensible bajo nivel de dominio del idioma a estas edades. Además podría resultar beneficiosa para los alumnos/as de origen extranjero que, si bien están integrados en la clase porque su nivel de español les permite seguir las explicaciones, pueden usar la actividad como refuerzo de sus competencias.

A la hora de escoger los textos de los que partir, el texto de Cortázar y más adelante también el de Adams, fueron los que consideré más adecuados por el espíritu humorístico de ambos. Por otra parte, el componente de extrañamiento de lo cotidiano

de Cortázar junto con la relación con lo fantástico del fragmento de Adams me parecieron una combinación que resultaría novedosa y estimulante para los alumnos/as. A partir de esta decisión, el proyecto adquiere de manera precisa su principal objetivo: crear un texto instructivo fantástico. Este tipo de objetivo no supone un ejercicio de estilo aislado sino que puede partir de los contenidos del Currículo Oficial, tanto en el bloque 2, *Comunicación escrita*, como del 4, *Educación Literaria*, puesto que el proyecto contiene la composición de un texto instructivo que cumpla con las características de estos, pero al mismo tiempo se produce con intención literaria para fomentar tanto la creatividad como la imaginación.

Respecto a la imaginación como herramienta mi principal referencia fue un concepto introducido por Gianni Rodari en su obra *Ejercicios de Fantasía*, La “Bomba de Fantasía”. El autor italiano comenta en dicha obra que: “Basta tomar un ambiente conocido (banal y cotidiano) en el que se introduce un elemento extraño, ¡es como echarle una bomba dentro! Una bomba de fantasía...” (Rodari, 1997, 49)

Siguiendo esta línea de pensamiento, las opciones que dispusieron los alumnos/as a la hora de crear su texto están inspiradas en acciones cotidianas: ir de casa al instituto, tener una mascota, cocinar, pero en las que se introduce ese elemento extrañador propio del género fantástico que puede ser más motivador para los alumnos/as de esta edad que un mero texto instructivo convencional sin dicho ingrediente.

3.2 SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

SESIÓN 1

- Juntar las mesas para trabajar en los grupos ya convenidos (3 grupos por clase)
- Breve explicación de la actividad y su producto final (crear un texto instructivo fantástico)
- Repartir los textos instructivos que servirán de modelo
- Lectura en voz alta de “Instrucciones para volar” de Douglas Adams
- Visionado del vídeo dramatizado de “Instrucciones para subir una escalera” de Julio Cortázar
- Completar de forma cooperativa la ficha teórica sobre los textos (estructura y tipo de lenguaje) usando tanto el libro de texto como el diccionario (un libro de texto por persona, un diccionario por grupo)
- Presentación de las opciones para escoger el tema del texto que escribirán en la 2ª sesión y tarea a realizar para el día siguiente: decidir el tema del texto a escribir

SESIÓN 2

- Juntar las mesas para trabajar en grupo (si fuera posible usar los 5 minutos tras el final de la anterior clase)
- Escritura del texto instructivo basado en el tema que hayan escogido en el tiempo entre sesiones
- Lectura en común de los 3 textos
- Breve evaluación de la actividad (Encuesta abierta con 5 preguntas)

3.3 MATERIALES DEL PROYECTO

FICHA COOPERATIVA

- 1.¿Cuáles son las 3 partes de un texto instructivo?
2. Indica dónde se encuentran esas partes en los textos que acabas de leer y escuchar
- 3.Pon ejemplos de ambos textos de verbos con valor exhortativo en 2ª y 3ª persona
- 4.Encuentra dos ejemplos de conectores textuales
- 5.Busca las siguientes palabras en el diccionario

Gamuza:

Pintoresca:

Autostopista:

Paralela:

Perpendicular:

OPCIONES TEMÁTICAS PARA LA CREACIÓN DEL TEXTO

- Instrucciones para ir de casa al instituto ...en un mundo invadido por zombis/extraterrestres/ gigantes/vampiros (añade tu propia opción)
- Receta de cocina con tres o más ingredientes fantásticos
- Montar una máquina de tu invención (nave espacial/máquina del tiempo/ tele-transporte/ encogedora/agrandadora/transformadora (añade tu propia opción)
- Derrotar al monstruo/enemigo/rival o Superar la última prueba/desafío/acertijo en un juego
- Adiestrar o entrenar a un animal fantástico
- Instrucciones para tener bonitos sueños/ pesadillas

ENCUESTA DE EVALUACIÓN PROYECTO DE INNOVACIÓN

- ¿Te ha gustado trabajar en equipo? Di brevemente por qué / por qué no.
- ¿Qué parte de la actividad te ha gustado más y cuál menos? Di brevemente por qué.
- ¿Ha explicado el profesor los objetivos y la forma de trabajar con claridad? Indica los problemas que hayas tenido.
- ¿Estás contento/a con el texto que ha escrito tu grupo?
- Finalmente, ¿Tienes alguna sugerencia, consejo, comentario...?

3.4 DESARROLLO DEL PROYECTO

El proyecto se desarrolló entre el 11 y el 15 de mayo, con tres grupos distintos (1ºESO E, 1º ESO F y 2º ESO D) con dos sesiones de trabajo que correspondieron sin mayores cambios a la planificación antes descrita. La elaboración de los grupos tuvo lugar durante las semanas previas. Gracias a mi presencia en las clases, junto con el conocimiento previo de los grupos desde el Prácticum I, pude componer grupos de 4 alumnos/as (con alguna excepción de 3) que resultaran equilibrados no solo por nivel sino por carácter y actitud en clase para que el trabajo cooperativo, principal metodología, pudiera realizarse de manera más sencilla. Todos los grupos tenían en común la forma de trabajar en la clase de Lengua y una experiencia escasa en trabajo cooperativo. El encaje entre los diferentes perfiles del grupo se hacía más necesario por la libertad de la que se dotaba a cada grupo para que repartieran el trabajo en la ficha cooperativa a su manera. La única condición que se dio fue que todos debían terminar antes de pasar a la actividad principal. Por otra parte, debido a la escasa experiencia antes mencionada, expliqué con mucho detenimiento que podían pasarse la ficha, repartir la búsqueda de información y, en definitiva, realizar el trabajo de la manera que consideraran mejor.

Todos los grupos completaron la mayoría de la ficha cooperativa, terminando alguno de los ejercicios más tarde para que pudieran anexarla al cuaderno de trabajo y que sirviera para la evaluación de la profesora titular al final del curso. Quizá el número de actividades podía recortarse para ajustar mejor al tiempo, debido a que la lectura de los textos ya consume parte de la sesión. El grupo de 2ºD fue probablemente el que mejor se desenvolvió con el formato, quizá por la diferencia de madurez con sus compañeros de 1º. Esta diferencia es considerable, sobre todo porque el grupo de 2º tiene un buen número de repetidores, lo que aumenta la media de edad. Aspectos como el tono humorístico de los textos fueron mejor entendidos que en el caso de los dos 1º, que tendieron a interpretarlos de manera más literal (lo que por otra parte, me parece lógico con su menor edad y bagaje lector). Los grupos de 2º D también se caracterizaron por una mejor interacción didáctica (se explicaban los contenidos, se matizaban las respuestas mutuamente) y por una forma de escribir los textos más avanzada (mayor uso de conectores, creación de textos menos esquemáticos y más

fluidos). Los alumnos/as de 1º se mostraron más inconsistentes con el uso de los verbos (alternando 2ª y 3ª persona, por ejemplo), pero con su edad y el poco tiempo disponible no me parece un fallo demasiado importante.

3.5 ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA ACTUACIÓN DE DOS GRUPOS EN EL PROYECTO

La posibilidad de realizar el proyecto con más de un grupo nos pareció una oportunidad interesante para comprobar cómo de factible es su implantación real en más de un grupo, teniendo en cuenta las diferencias que pueden existir incluso en grupos de la misma edad y nivel.

A pesar de conocer mejor al grupo 1ºF, por haber realizado la unidad didáctica con él, hemos podido asistir a muchas sesiones del grupo 1ºE, incluso interviniendo en pequeña medida para que me fueran conociendo, por lo que hemos podido llegar a familiarizarnos también con ellos.

Estos dos grupos nos parecen adecuados para una comparación porque comparten muchas características: la edad, obviamente, pero más importante, una misma profesora de Lengua, su condición de nuevos alumnos/as en el instituto, una composición de diversidad semejante (grupos con aproximadamente un tercio de alumnos/as de origen extranjero, pero sin problemas de nivel de español ni de integración) y la misma escasa experiencia en trabajo cooperativo. Además tenemos que incluir aquí el entusiasmo previo por la participación en clase, preguntándonos constantemente por el inicio de las sesiones, lo que se dio en ambos grupos de primero.

Algunas de las características que diferencian ambos grupos son un mayor número de alumnos y de mejor nivel de calificaciones en general en 1ºE, que además es un grupo mucho más participativo en clase (lo que puede llegar a ser un problema porque hay que controlar toda esa energía para seguir con el programa).

Las diferencias principales entre ambos grupos en su desempeño en el proyecto de innovación estuvieron no tanto en la efectividad de los trabajos realizados en las dos sesiones, puesto que ambos completaron la ficha cooperativa y el texto que se les pedía, como en la forma de trabajar y de afrontar la nueva experiencia de clase.

En la primera sesión podemos destacar similares formas de entender los textos, mostrando extrañeza ante el humor sutil de los textos y la forma de trabajar en los primeros minutos.

Donde divergieron los grupos fue en la capacidad para repartir el trabajo y los roles, más rápida en el grupo 1ºE y mucho más cooperativa, frente al trabajo más individual y un poco más reticente a compartir el trabajo en el 1ºF. Además el diálogo, parte fundamental de una actividad como esta, era mucho más productivo en el 1ºE, mientras que en el 1ºF tendían a hablar entre ellos, pero con menor componente de ruido pedagógico. El grupo 1ºE preguntaba bastante más, como suele suceder en el resto de las clases, pero pese a lo positivo de que pregunten con confianza (sobre todo, con un profesor al que conocen menos) también tendían a sobrepensar los enunciados más sencillos, lo que a veces ralentizaba su trabajo.

En cuanto a la sesión de creación del texto, la principal diferencia fue de partida. El grupo 1ºF, pese a ser el primero que empezó el proyecto (por el horario de clases) y el último en terminarlo (teniendo el periodo entre viernes y martes para acordar un tema) llegó al aula sin la condición de inicio de haber elegido de entre las opciones temáticas. Ninguno de los 3 grupos del 1ºF había cumplido con la tarea para casa. Puede que el periodo tan largo entre sesiones acabara por ser contraproducente. Sin embargo, el grupo tiende a trabajar menos en casa que los otros con los que trabajamos. No supuso un problema insalvable, pero nos parece significativo de la forma de trabajar, particularmente cuando los otros dos grupos llegaron a la segunda sesión con todo dispuesto para ponerse a escribir.

En esta segunda sesión el grupo 1ºE demostró mayor entusiasmo por la tarea y una mayor tendencia por el detalle, hasta el punto de acompañar algún texto con dibujos, pese a no estar incluidos en la tarea. También en su tendencia a ir más allá del enunciado, preguntaron por los requisitos del texto hasta extremos que yo no había previsto. Valga como ejemplo que un grupo escogió crear una receta fantástica (una opción muy popular entre las tres clases) y preguntó si había que incluir el viaje al supermercado para comprar ingredientes en la receta. El grupo 1ºF, por su parte, se distraía con más facilidad con los detalles de su tema y se fijaba menos en la estructura del texto, lo que repercutió en la redacción de los textos finales.

Por otra parte, ambos grupos también demostraron tener rasgos comunes. Por ejemplo la elección de temas, centrada básicamente en dos que se repetían (*Receta* y *Trayecto de casa al instituto*). También una tendencia a escribir de manera correcta pero quizá demasiado esquemática. Y, por último, pese a la diferencia de nivel en las calificaciones de los distintos grupos, un problema con las faltas de ortografía casi idéntico. Leer los textos fue fácil, por la presentación, pero el número de errores en grafía y tildes es notorio y, por lo que parece, independiente de los resultados en la asignatura en general.

Todas estas diferencias suponen un eficaz recordatorio para el futuro. Cada grupo de alumnos puede tener una edad y un bagaje común, pero las circunstancias de sus individuos, así como las propias dinámicas que hayan conformado, obligan a tener en cuenta sus peculiaridades si queremos que aprendan lo mejor posible.

4. ANÁLISIS DE LA ACTUACIÓN DOCENTE

4.1 EVALUACIÓN POR PARTE DE LOS ALUMNOS

La evaluación por parte de los alumnos de la unidad didáctica y el proyecto de innovación (realizado como hemos comentado anteriormente mediante sendas encuestas abiertas y anónimas de cinco preguntas) ha sido muy positiva en lo personal. Escribieron de manera breve, por lo general, pero valorando de manera positiva mi actitud hacia ellos durante nuestro tiempo en el aula. No se han expresado demasiado en cuanto a contenidos o el formato, lo que supongo era de esperar, pues al fin y al cabo son alumnos de primer año de secundaria, pero coinciden en valorar en ambos proyectos los contenidos que se alejan del libro de texto, como los vídeos de Youtube o los fragmentos de obras literarias o paraliterarias.

Sobre el método de trabajo, la lección magistral que contuviera el mayor grado posible de participación y actividad en clase, lo escogí para continuar con la forma de clase a la que llevaban acostumbrados durante todo el curso y que el cambio repentino no supusiera un impedimento para el aprendizaje. Sin embargo, tras la realización de

este Proyecto de Innovación con trabajo cooperativo, en el que se han desenvuelto de manera efectiva y que han valorado de forma mucho más positiva, quizá el trabajo en las clases de la asignatura pudiera haberse beneficiado por un enfoque en esa línea. Pienso particularmente en el trabajo con textos literarios y la búsqueda de información y puesta en común que podrían haber realizado. Este proyecto es muy breve, pero puede suponer un indicio de que los alumnos jóvenes y carentes de experiencia en el trabajo colaborativo o incluso el enfoque por tareas.

Por otra parte, en lo que respecta a mi actuación como docente, creo que la parte más mejorable de mi trabajo fue la planificación de las sesiones de manera ajustada al tiempo que se dispone. Supongo que es común ante la falta de experiencia en el entorno de enseñanza de un instituto, pero supone un problema para lograr los objetivos. Esta experiencia es útil para tener en cuenta las dudas y preguntas que los alumnos/as, como es natural, plantean ante una nueva actividad. También me parece muy necesario no dar por sentado los conocimientos que pueden tener los alumnos/as y dedicar tiempo a repasar conceptos o preguntar para tener una mejor perspectiva de la situación de la clase al comienzo de la actividad.

Por otra parte, mi trabajo me ha parecido mejor en lo relacionado con la interacción con los alumnos/as. Debido a mi experiencia en actividades extraescolares y deportivas, he estado mucho tiempo en contacto con chicos y chicas de estas edades y creo que eso me permite establecer una buena relación con los grupos con los que tengo que trabajar. Mi tutora en el instituto coincidía en valorar esta faceta como la que mejor he desarrollado. Dentro del desafío que supone enfrentarse por primera vez a un grupo en un contexto como este, me satisface que la impresión que he dejado en los chicos y chicas (atendiendo a las encuestas anónimas que completaron) haya sido buena.

4.2 CONCLUSIONES TRAS LA REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DOCENTES

Una vez terminada la estancia en el centro, la sensación final es muy positiva. Al principio del curso los periodos de prácticas en el instituto eran la parte del Máster que más dudas nos generaban, probablemente por ser completamente diferentes al resto de los estudios que hemos desarrollado en el periplo universitario. El resto de asignaturas,

pese a toda su variedad, no dejan de ser un formato más parecido a las experiencias que hemos vivido en la educación secundaria y superior. Sin embargo, estas últimas semanas han sido las más productivas para un hipotético futuro en la enseñanza. La aplicación de lo que hemos ido viendo durante el curso, dista mucho, como es natural, de la realidad que cada uno podamos experimentar en el instituto. La relación con los alumnos/as y con las compañeras del departamento es un continuo aprendizaje, reforzado por la necesidad de adaptarse a los cambios de horario, de planificación, a las incidencias cotidianas que obligan a un docente a aplicar diferentes estrategias sobre la marcha y a olvidarse de lo escrito en un papel antes de ir al centro cada mañana.

Particularmente nos quedamos con una serie de ideas que aprendidas de nuestra tutora durante aquellas semanas:

No dar por sentado lo que saben o no los alumnos, recordar y repasar lo ya visto anteriormente porque es positivo para ellos, pero también para uno mismo.

Poner por delante el aprendizaje de la clase, sin miedo a utilizar métodos o actividades que realmente funcionen por parecernos anticuados o fuera de nuestra experiencia.

Apreciar la capacidad de los alumnos para detectar muestras de interés sincero por ellos (en ocasiones, con detalles tan sencillos como recordar el nombre al poco tiempo de conocerles o preguntarles por algo que hayan contado en clase más allá de lo académico).

En definitiva, las semanas de estancia en el segundo periodo de prácticas fueron muy exigentes porque el trabajo continuo en cualquier instituto lo es, pero quizá dichas estancias deberían ser el centro de todo el Máster, sin menospreciar lo aprendido en el resto de asignaturas, si queremos formarnos de la mejor forma posible para afrontar la realidad de la enseñanza.

5.CONCLUSIONES FINALES Y PROPUESTAS DE FUTURO

Durante una de las reuniones en la Facultad de Educación nuestro tutor del Prácticum y del presente trabajo citó una escena de la película *Jonás, que tendrá 25 años en el año 2000* de Alain Tanner. En dicha escena, uno de los personajes, profesor de Historia en un instituto, utiliza unas morcillas que saca de su maletín para ilustrar cómo los historiadores trocean el conjunto de la historia a su antojo, cortando de acuerdo con sus propias ideas las épocas que ha vivido la humanidad en su conjunto. Este profesor fue inspirado por su padre, que no era docente, sino carnicero.

Yo no conocía esta película pero esto me animó a verla poco después. La escena del profesor me recordó a Gianni Rodari, que mencionaba frecuentemente en sus libros a su padre, que tampoco era docente sino panadero. Me parece una idea inspiradora que llevemos nuestro bagaje personal a la práctica de la docencia, aplicando no solo ideas sino también competencias que hayamos podido aprender fuera de la enseñanza si esto puede mejorar la experiencia de aprendizaje de nuestros alumnos.

El Máster que terminamos ahora ha estado lleno de momentos de aprendizaje como este. En mi experiencia personal me ha servido principalmente para adquirir una estructura mental, teórica y práctica para poder llevarla a cabo en el futuro. Al margen de los requisitos normativos para ser profesor, mi principal propósito al llegar a este Máster era aprender a enseñar. Llegar a este nivel educativo requiere muchos años de aprender en las aulas, muchos cursos y en, mi caso personal, experimentar como alumno varios modelos educativos diferentes, pero si algo faltaba en toda esa enseñanza era adquirir la forma para organizar todo ese bagaje formativo y ser capaz de ocupar con éxito el rol de profesor.

El año nos ha deparado multitud de conocimientos acerca de modelos de educación, del contexto de nuestras aulas y hemos podido trabajar la mayoría de las habilidades que son necesarias para crear actividades, para planificar las clases o seleccionar contenidos. Sin embargo, lo que más valoro de este curso es haber tenido la oportunidad de compartir tiempo con un grupo diverso de docentes y compañeros de clase. No solo en un sentido personal, con lo agradable que ha sido la atmósfera de grupo y la disposición de todos, sino también en un sentido práctico y productivo de cara a nuestra formación como docentes. Este curso nos ha proporcionado multitud de momentos de inspiración

como el que cito al inicio de esta página, gracias al contacto continuo con las ideas de los demás y el bagaje que cada uno llevamos y compartimos.

Mi experiencia laboral previa a este curso es más extensa en el campo de las actividades extraescolares, creo que esto me ha aportado algo de habilidad en la interacción con los jóvenes, lo que a su vez, llevado al aula del instituto, me facilitó el trabajo durante la estancia allí. Si tengo que hacer una propuesta para el futuro de la enseñanza es que usemos las herramientas que hemos desarrollado en cualquier ámbito de la vida si pueden servir como competencias para hacernos mejores docentes. Sin menospreciar la enorme importancia de la teoría y la organización que este Máster proporciona, creo que lo que más nos puede ayudar en la enseñanza de Lengua y Literatura hoy día es usar nuestras habilidades para lograr que nuestros alumnos se sientan vinculados a nuestra disciplina. Utilizando contenidos cercanos a su experiencia, desde luego, pero también utilizando la sonoridad de nuestra lengua como argumento. Con técnicas modernas pero también leyendo en voz alta como vía de introducción a las obras literarias como reivindica Pennac en *Como una novela*.

Las naturales dudas que surgieron al comienzo del curso, especialmente pensando en el cambio que supone pasar un periodo en un centro de enseñanza adoptando un nuevo rol deben servir para desarrollar la empatía con el alumno, que está pasando por un proceso similar. Formamos parte de un único grupo con ellos, entenderles mejor solo puede traer beneficios.

En una de las clases de Literatura en mi Prácticum se leyó un texto que mencionaba a las ninfas. Justo antes de terminar la sesión, uno de los alumnos comentó que las ninfas eran pájaros. La tutora de la clase corrigió al niño, pero después, ante la insistencia de este, buscó en Internet y encontró la especie de ave a la que se refería el niño. Le mostró el hallazgo a todos y reconoció que el alumno tenía toda la razón.

Un docente que no solo reconoce un error sino que también muestra a sus alumnos que todos aprendemos continuamente los unos de los otros. Este me parece el modelo de docente con el que quiero quedarme para enseñar Lengua y Literatura en el futuro.

BIBLIOGRAFÍA

Acaso, María (2012) *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*, Madrid, Catarata.

Adams, Douglas (2010) *La vida, el universo y todo lo demás*, Barcelona, Anagrama.

Bloom, Benjamin (1975) *Taxonomía de los objetos educaciones. Vol. I, Ámbito del conocimiento*, Alcoy, Marfil.

Bradbury, Ray (1992) *Remedio para melancólicos*, Minotauro, Barcelona.

Cano, J. , Bernal, J.L., y Lorenzo J. (2014) *Organización de los centros educativos, LOMCE y políticas neoliberales*, Zaragoza, Mira Editores.

Cortázar, Julio (1983) *Historias de cronopios y de famas*, Alfaguara, Madrid.

Jouini, Khemais (2009) “Posibilidades didácticas del texto literario en la clase de español en lengua extranjera” en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, N°52, 2009, Barcelona, Graó.

Moreno, Víctor (2004) *Lectores competentes*, Madrid, Anaya.

Pennac, Daniel (1993) *Como una novela*, Barcelona, Anagrama.

Reina, Alfredo (coordinador) et al. (2015) *Lengua Castellana y Literatura 1º ESO*, Barcelona, Casals.

Rodari, Gianni (1997) *Ejercicios de fantasía*, Barcelona, Ediciones del bronce.

de Saint- Exupery, Antoine (2013) *El principito*, Barcelona, Salamandra.

WEBGRAFÍA

Currículo Oficial de Aragón para ESO

http://www.educaragon.org/HTML/carga_html.asp?id_submenu=60

Video de la canción *Despacito* Luis Fonsi - Despacito ft. Daddy Yankee

<https://www.youtube.com/watch?v=kJQP7kiw5Fk>

Anuncio Preposiciones Citroën C-15

<https://www.youtube.com/watch?v=OKtRnj6hO2Q>

Video Batman Onomatopeyas

<https://www.youtube.com/watch?v=k9GqATedqPQ>

Fragmento de *Harry Potter y la piedra filosofal* “Normas del Quidditch”

<https://www.youtube.com/watch?v=PZfwKfzcaP4>

Fragmento de *Los Simpson* “En evacuación”

<https://www.youtube.com/watch?v=ErHYqDq0Eio>

Video de la adaptación escolar de *Instrucciones para subir una escalera* de Julio Cortázar

https://www.youtube.com/watch?v=Q1EfXX5U_Hs